

Lill, Florian; Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 171-187. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Lill, Florian; Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.: Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 171-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207117 - DOI: 10.25656/01:20711

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207117>

<https://doi.org/10.25656/01:20711>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

*The Concert-Community as a Community of Practice. Young People
as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts*

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

*A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk
of Playing-Related Musculoskeletal Disorders*

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical Music Competencies in Secondary Schools

The musical self-concept is important in music learning. In connection with motivational aspects, this self-concept may at the same time facilitate competence development and be moderated by evaluative processes. However, the relationship between musical self-concept and practical music competencies, often seen as an outcome of processes in music education, has not been well studied. The current study evaluates this relationship using a sample of $N = 391$ students from German secondary schools. Results show a small but consistent relationship between musical self-concept and all three dimensions of practical music competencies. We discuss the relevance of our results in educational contexts.

Einleitung

Selbstkonzepte gelten in der Lehr-Lern-Forschung seit Jahren als wichtige Prädiktoren für Lernerfolg und dementsprechend als pädagogisch relevante Zielgrößen für individuelle Förderung (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 111–113). Bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts liegen aus anderen Schulfächern Ergebnisse vor, die einen starken Zusammenhang von Selbstkonzepten und Kompetenzentwicklung erwarten lassen. So identifizierte auch Hattie (2009) in einer Metastudie die Schüler-Selbstbeurteilung als den stärksten Einflussfaktor für schulische Leistungen ($d = 1.44$). Für das Schulfach Musik sind diese Zusammenhänge trotz der vielversprechenden Ergebnisse aus anderen Domänen bis auf wenige Ausnahmen bislang weitgehend unerforscht. Hier verbirgt sich noch viel Potential für praxisrelevante musikpädagogische Forschung. Wie sehr sollten Musiklehrkräfte musikspezifische Selbstkonzepte in ihrem diagnostischen Blick behalten? Wie viel Aufwand sollten sie auf die Förderung dieser Konzepte verwenden?

Um diese Fragen beantworten zu können, muss zunächst festgestellt werden, inwiefern Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Selbstwahrnehmung und

objektiv messbaren Leistungen auf das Schulfach Musik übertragbar sind. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher genau dieser Frage, die vermutlich auch in den nächsten Jahren die musikpädagogische Forschung beschäftigen wird.¹

Hintergrund

Musikalisches Selbstkonzept

Selbstkonzepte rücken in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Forschung. Sie können verstanden werden als „dem Bewusstsein und der Reflexion zugängliche Bereiche des Selbst“ (Spychiger, 2018, S. 254). Für bestimmte Lebensbereiche entwerfen Personen ein „wer-bin-ich“ und ein „was-kann-ich“ (Spychiger, 2018; vgl. auch Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Das Fähigkeitsselbstkonzept entspricht dabei dem „was-kann-ich“-Konzept einer Person. Neuere psychologische Ergebnisse liefern darüber hinaus Hinweise darauf, dass sich die fach- bzw. bereichsspezifischen Selbstkonzepte noch weiter in eine Kompetenz- („was-, bzw. „wie-gut-ich-etwas-kann“) und eine Affektdimension („wie-gern-ich-etwas-mag“ bzw. „-mache“) unterteilen lassen (Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011). Dieser Ansatz ist in der Musikpädagogik bislang noch kaum integriert.

Auch das musikalische Selbstkonzept stellt sich hierarchisch und mehrdimensional dar (Spychiger, 2017). Ein Teil des musikalischen Selbstkonzepts ist das Fähigkeitsselbstkonzept, zu dem bereits mehrere Skalen aus sich überlappenden Altersbereichen existieren (z.B. Busch, 2013; Fiedler & Sychiger, 2017; Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017; Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen, 2015; Pfeiffer, 2007a, 2007b). In der Regel wird in diesem Teilbereich die Frage beantwortet, was ein Individuum von sich glaubt, in der Domäne Musik zu können.

Musikpraktische Kompetenzen

Aktuelle musikdidaktische Konzeptionen betonen die Bedeutung von Musikpraxis für das Gelingen musikalischer Bildungsprozesse in der Schule (z.B. Jank & Schmidt-Oberländer, 2008; Schäfer-Lembeck, 2005; Wallbaum, 2005). Musikpraxis wird hierbei sowohl gefördert als auch gefordert; Kompetenzen werden eingesetzt und weiterentwickelt, was auch in den Curricula der Länder zu erkennen ist (für einen Überblick vgl. z.B. Hasselhorn, 2015, S. 32–38).

Es existieren bereits einige Arbeiten im Bereich Musik, die auf der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) fußen (z.B. Hasselhorn, 2015; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Knigge & Niessen, 2012; Rolle, 2013; Wolf, Kopiez & Platz, 2012). Kompetenz wird dabei im Einklang mit Weinert (2001) verstanden als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

1 Das Projekt MEMU-IN wird vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JK1611B gefördert.

Für das Schulfach Musik wurden bisher drei mögliche Kompetenzbereiche identifiziert: Musikpraxis, Hör- und Wahrnehmungssituationen und kulturelle Kompetenz (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Für den Bereich Musikpraxis wurde ein dreidimensionales (Rhythmusproduktion, Instrumentales Musizieren, Gesang) Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen theoretisch hergeleitet (Hasselhorn & Lehmann, 2014). Dafür wurde anschließend zusammen mit Musiklehrenden ein testtheoretisch fundiertes Gruppentestverfahren entwickelt und erfolgreich in Jahrgangsstufe 9 empirisch validiert (Hasselhorn, 2015). Die empirischen Daten ermöglichten außerdem die Erstellung von Niveaustufen innerhalb des dreidimensionalen Kompetenzmodells. Das standardisierte Gruppentestverfahren ermöglicht die individuelle Beurteilung von bis zu 30 Teilnehmern, die den Test zeitgleich absolvieren. Die Kriteriumsvalidität zeigte bereits Hasselhorn (2015). Die Skalierung der Testaufgaben mittels IRT (Item response theory) scheint sich dabei als Standard in der musikpädagogischen Kompetenzmodellierung zu etablieren (vgl. Knigge, 2014).

Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen

Kompetenz und Fähigkeitsselbstkonzept sind dadurch verbunden, dass zum einen Kompetenzerwerb durch das Fähigkeitsselbstkonzept begünstigt oder verhindert werden kann (*Self-Enhancement-Ansatz*). Zum anderen können sich Fähigkeitsselbstkonzepte aus schulischen (Miss-)Erfolgserlebnissen speisen (*Skill-Development-Ansatz*; vgl. Guay, Marsh & Boivin, 2003). Aufbauend auf dem Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986) spezifizierte Pfeiffer (2007b) für den Bereich des musikalischen Selbstkonzepts zwei Bezugsrahmen. Der externe Bezugsrahmen versteht das Selbstkonzept als Ergebnis von interindividuellen Vergleichen, der interne Bezugsrahmen als Ergebnis von intraindividuellen Vergleichen. Beispiele für den externen Bezugsrahmen sind der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh, 2005) oder der *Basking-in-Reflected-Glory-Effekt* (Cialdini et al., 1976), bei denen soziale Vergleiche ausschlaggebend für die Entwicklung des individuellen Selbstkonzepts sind. Im internalen Bezugsrahmen ist vor allem der Vergleich der eigenen Leistungen in anderen Bereichen mit beispielsweise Musik für die Selbstkonzeptentwicklung verantwortlich.

Empirisch konnte der Zusammenhang von Leistung und Selbstkonzept für verschiedene Domänen bereits gezeigt werden (für Sport: Brettschneider & Klimmek, 1998; für Mathematik: Rost & Hanses, 2000). Für schulische Leistungen im Allgemeinen erwiesen sich Selbstkonzepte ebenfalls prädiktiv (z. B. Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Marsh & Craven, 2006). Erste Ergebnisse aus den USA für das Fach Musik (vgl. Persky, Sandene & Askew, 1997; Keiper, Sandene, Persky & Kuang, 2009) sind aufgrund gravierender Unterschiede der Schulsysteme nicht auf den Musikunterricht in Deutschland übertragbar (Hasselhorn & McElvany, 2016).

Im Fach Musik gibt es einige Hinweise, die für eine Verbindung von Selbstkonzept und Beschäftigung mit Musik sprechen. So ist das musikalische Selbstkonzept ein guter Prädiktor für aktive außerschulische Beschäftigung mit musikalischen Inhalten (Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009) und für kulturelle Teilhabe (Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011). Weitere Hinweise liefert ein Modell von Kröner (2013), das kulturelle Teilhabe als Feld der Personen-Umwelt-Transaktion versteht. Hierbei wird die individuelle domänenspezifische Kompetenz in ihrem Einfluss auf kulturelle Teilhabe primär durch das domänenspezifische (Fähigkeits-)Selbstkonzept bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt (sog. Determinanten kultureller Partizipation). Eine Person setzt sich demnach öfter mit kulturellen Aktivitäten auseinander, je positiver ihr Selbstkonzept im entsprechenden Bereich ist. Einen Zusammenhang zwischen musikalischem Selbstkonzept und musikalischer Kompetenz postuliert das Modell dabei nicht explizit. Wenn allerdings ein positives Selbstkonzept zu mehr Beschäftigung mit Musik führt, so sollte sich dies auch in Kompetenzzuwachs niederschlagen. Der Zusammenhang von aufgewendeter Zeit und Expertise konnte bereits belegt werden (im Überblick: Hasselhorn & Knigge, 2018). So können auch die Ergebnisse von Morin et al. (2015) erklärt werden, nach denen das Selbstkonzept nach der von den Autoren eingesetzten MUSPI-Skala (*Music Self-Perception-Inventory*) ein moderater Prädiktor für die Musiknote ist ($r = .36$). Fiedler und Müllensiefen (2015) konnten sogar einen kausalen Zusammenhang zwischen musikalischem Selbstkonzept und den Gold-MSI-Teilskalen *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* nachweisen. Die *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* korrelierte in dieser Studie mit dem musikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept mit $r = .46$.

Eine direkte Verbindung von Selbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen untersuchten bislang lediglich Hasselhorn und McElvany (2016) für die Klassenstufe 9. Die Konstrukte korrelierten signifikant mit $r = .47$ (*Gesang*), $r = .52$ (*instrumentalen Musizieren*) und $r = .60$ (*Rhythmusproduktion*). Ein Strukturgleichungsmodell bestätigte nur den Zusammenhang bezüglich *Instrumentalem Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. Allerdings arbeitete diese Studie mit starken Einschränkungen in der Operationalisierung bezüglich des Selbstkonzepts. Daher bedürfen die Ergebnisse zwingend einer Replikation.

Obwohl das Selbstkonzept in den letzten Jahren verstärkt beforscht wurde, liegt für das Schulfach Musik bislang kaum belastbare Evidenz zum Zusammenhang des Konstrukts mit musikpraktischer Kompetenz vor. Ergebnisse hierzu wären vor allem wegen der großen Leistungsheterogenität in Musikpraxis (Hasselhorn & Lehmann, 2015) von großem Interesse. Die vorliegende Studie soll daher den Zusammenhang beider Konstrukte mit dafür qualitativ geeigneten Operationalisierungen quantifizieren. Dabei werden die verschiedenen Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen berücksichtigt.

Methode

Die Datenerhebung wurde während der Schulzeit im Klassenverband durchgeführt und dauerte insgesamt 135 Minuten (90 Minuten Kompetenztestung und 45 Minuten Fragebogen). Neben dem KOPRA-M-Test zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen (Hasselhorn, 2015) und Fragebogenskalen zur Erfassung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts (s. u.) wurden demographische Angaben und die *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* mit dem GoldMSI ($M = 68.04$; $SD = 15.34$ [Schaal, Bauer & Müllensiefen, 2014]) erhoben. Die Stichprobe bestand aus $N = 391$ Schülerinnen und Schülern der 5.–10. Klassenstufen an Gymnasien und Realschulen (Alter: $M = 13.05$; $SD = 1.78$; 50.1% weiblich; 21.0% ohne jegliche Instrumentalerfahrung).

Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept

Das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept wurde mit Items aus drei bestehenden Fragebogenskalen erhoben (Fiedler & Spychiger, 2017; Penthin u. a., 2017; Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011). Außerdem kamen weitere, selbst entwickelte Items zum Einsatz. Tabelle 1 zeigt die standardisierten Cronbach Alpha der eingesetzten Skalen und einer eigenen Skala sowie deren Korrelationen untereinander.

Tabelle 1: Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) und Interkorrelationen (Pearson) der ursprünglichen Skalen sowie der selbst konstruierten Skala.

	1	2	3	4
1 Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011	$\alpha = .83$			
2 Fiedler & Spychiger, 2017 (<i>MUSCL_youth</i>)	.81	$\alpha = .66$		
3 Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017	.91	.76	$\alpha = .88$	
4 Selbst konstruiert	.90	.83	.95	$\alpha = .86$

Da sich die Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne Instrumentalunterricht aus der gesamten Sekundarstufe I zusammensetzt, stellten wir an ein Messinstrument zur Erfassung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts die Anforderung von mindestens metrischer Messinvarianz bezüglich *Alter*, *Geschlecht* und *Instrumentalunterricht*, um für die gesamte Stichprobe gültige Aussagen auf Basis von Korrelationen treffen zu können. Aufgrund der Stichprobensensitivität des Chi-Quadrat-Tests bei Messinvarianzprüfungen wurden in der vorliegenden Studie Kriterien nach Chen (2007) für die Modellvergleiche angewendet. Wenn der *RMSEA* nicht um mehr als .015 stieg und der *CFI* nicht um mehr als .02 sank, wurde das Modell akzeptiert. Bei der Überprüfung der Messinvarianz der ersten drei ursprünglich verwendeten Skalen zeigte sich trotz guter Reliabilitäten, dass keine dieser Skalen bezüglich *Alter* metrisch mess-

invariant war. Bezüglich der Variablen *Geschlecht* stellte lediglich die Skala von Fritzsche, Kröner und Pfeiffer (2011) strikte Messinvarianz sicher. *Instrumentalunterricht* wurde mittels einer ordinalen dreistufigen Variable operationalisiert (derzeit Instrumentalunterricht – früher einmal – kein Instrumentalunterricht). Die Abfrage beinhaltete auch Gesangsunterricht. Keine der ursprünglichen Skalen war metrisch messinvariant für *Instrumentalunterricht*. Zusammenfassend konnte keine der verwendeten Skalen ein über alle untersuchten Subgruppen hinweg gleichermaßen konzeptionalisiertes Konstrukt abbilden. Es wurde deshalb aus den verwendeten Items (zzgl. weniger Eigenentwicklungen) eine für die drei Faktoren metrisch messinvariante Skala extrahiert. Die Items und Faktorladungen des iterativ gefundenen Messmodells zeigt Tabelle 2. Das Messmodell hat einen guten Fit ($\chi^2 = 19.93$; $df = 14$; $RMSEA = .034$; $CFI = .992$; $TLI = .988$; $SRMR = .024$) und die 7-Item-Skala zeigt eine hohe interne Konsistenz (Cronbach Alpha = .86). Metrische Messinvarianz bezüglich *Alter* konnte bestätigt werden (siehe Tab. 3), was bedeutet, dass das Konstrukt in allen Altersgruppen gleich konzeptualisiert ist. Skalare Messinvarianz ist für die selbst konstruierte Skala nicht gegeben, das heißt, mindestens eine Altersgruppe gibt systematische höhere oder niedrigere Antworten. Für *Geschlecht* stellt die neu konstruierte Skala skalare Messinvarianz sicher, was sogar ein restriktiveres Modell darstellt als die ursprünglich geforderte Metrische Messinvarianz (siehe Tab. 4). Für *Instrumentalunterricht* wurde metrische Messinvarianz festgestellt (siehe Tab. 5). Hier war zu erwarten, dass einzelne Subgruppen systematisch höhere Antworten geben würden als andere. So ist davon auszugehen, dass Instrumentalschülerinnen und -schüler im Allgemeinen ein besseres musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept haben als Jugendliche, die noch nie ein Instrument gespielt haben.

Tabelle 2: Iterativ gefundene Skala zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts ($\alpha = .86$). (* Antwortoptionen 1(NEIN)-4(JA); ** stdyx vollständig standardisiert).

Kürzel	Itemtext*	Ladung**
seko02	Neue Lieder / Stücke lerne ich schnell.	.62
seko03	Ich bin musikalisch sehr talentiert.	.80
seko07	Ich kann gut singen.	.44
seko09	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.	.70
seko13	Ich kann gut musizieren.	.84
seko15	Ich kann so gut musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse.	.69
seko17	Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.	.75

Tabelle 3: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Alter.

	χ^2	<i>df</i>	<i>RMSEA</i>	Δ <i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	Δ <i>CFI</i>
konfigurale Invarianz	184.64	114	.082		.953	
metrische Invarianz	224.03	149	.077	.004	.947	-.007
skalare Invarianz	283.48	184	.084	.007	.922	-.025
strikte Invarianz	358.38	224	.086	.003	.086	-.023

Tabelle 4: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Geschlecht.

	χ^2	<i>df</i>	<i>RMSEA</i>	Δ <i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	Δ <i>CFI</i>
konfigurale Invarianz	43.66	38	.000		1.00	
metrische Invarianz	46.26	45	.000	.000	1.00	-.000
skalare Invarianz	55.05	52	.000	.000	1.00	-.000
strikte Invarianz	80.36	60	.017	.017	.996	-.004

Tabelle 5: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Instrumentalunterricht.

	χ^2	<i>df</i>	<i>RMSEA</i>	Δ <i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	Δ <i>CFI</i>
konfigurale Invarianz	83.35	57	.042		.981	
metrische Invarianz	104.17	71	.040	.003	.979	-.002
skalare Invarianz	155.58	85	.066	.026	.933	-.047
strikte Invarianz	196.00	101	.071	.005	.907	-.026

Musikpraktische Kompetenzen

Zur Erfassung der individuellen musikpraktischen Kompetenzausprägungen aller drei Dimensionen (Gesang, instrumentales Musizieren, Rhythmusproduktion) wurde eine für die Klassenstufen 5–10 adaptierte Form des KOPRA-M-Tests eingesetzt (für eine genauere Beschreibung des ursprünglichen Tests siehe Hasselhorn, 2015). Dafür wurden auf Grundlage bestehender Testitems in Zusammenarbeit mit Musiklehrenden analog zu Hasselhorn (2015, S. 54–66) weitere Items entwickelt. Die Auswertung des Tests erfolgte unter Verwendung eines Partial-Credit-Modells (IRT). Die Datengrundlage für die Modellierung lieferten skalenbasierte Expertenurteile, deren Reliabilität und Validität bereits gezeigt werden konnten (Hasselhorn, 2015, S. 90–110). In der vorliegenden Studie wurden 27 Items eingeschlossen.

Zunächst sollte die Gültigkeit der von Hasselhorn und Lehmann (2014) theoretisch hergeleiteten Struktur musikpraktischer Kompetenzen geprüft werden. Hasselhorn (2015) vergleicht dazu fünf Modelle miteinander. Das Vorgehen im vorliegenden Beitrag ist analog. Es wurden unterschiedliche Modelle berechnet (Abb. 1) und über ihre Modellkennwerte (Tab. 6) miteinander verglichen. Paarweise Chi-Quadrat-Differenzentest ergaben eine durchweg bessere Passung für das von Hasselhorn und Lehmann (2014) theoretisch hergeleitete Modell A gegenüber allen anderen geprüften Modellen (jeweils $p < .001$). Das Modell mit drei voneinander getrennten Dimensionen bildet die Daten demnach am besten ab. Daraus lässt sich schließen, dass das dreidimensionale Modell musikpraktischer Kompetenzen für die Klassenstufen 5–10 Gültigkeit hat. Für die drei Dimensionen lagen insgesamt gute Reliabilitätswerte vor ($EAP/PV = .86$ [Gesang], $EAP/PV = .78$ [Instrumentales Musizieren] und $EAP/PV = .81$ [Rhythmusproduktion]). Diese Reliabilitäten sind um etwa .10 niedriger als bei Hasselhorn (2015), was aber als unproblematisch einzuschätzen ist, da sie auf weniger Items basieren und dennoch in einem guten Bereich liegen. Die Korrelationen zwischen den Dimensionen sind ähnlich zu Hasselhorn (2015). Die Berechnung der Kompetenzschätzer (WLE – weighted likelihood estimation) pro Proband erfolgte ebenfalls analog zu Hasselhorn (2015).

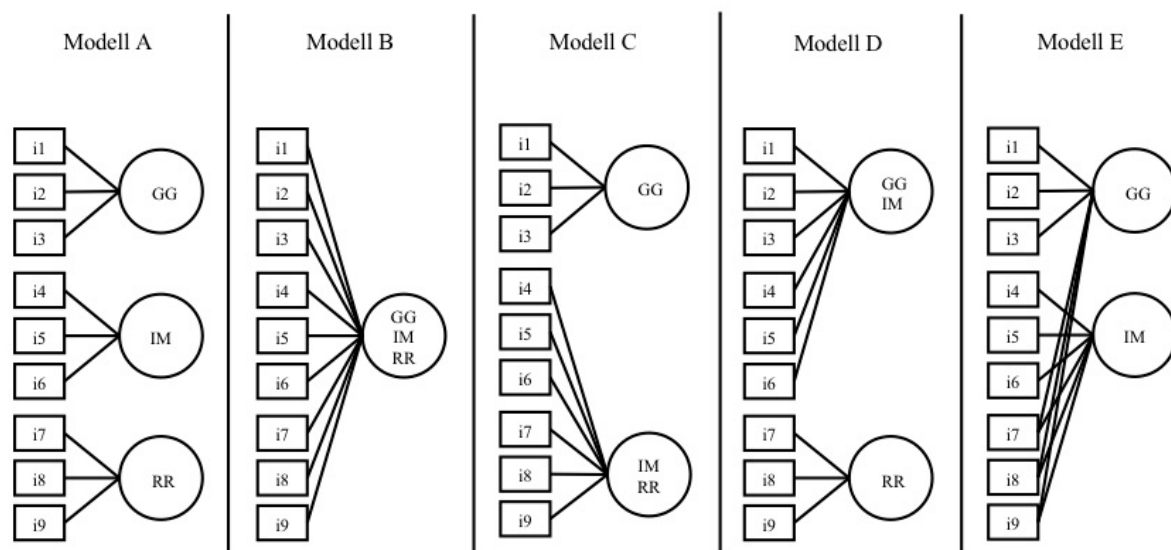


Abbildung 1: Mögliche Strukturen musikpraktischer Kompetenzen (Hasselhorn, 2015, S. 137). Abkürzungen: GG: Gesangsdimension; IM: Instrumentales Musizieren; RR: Rhythmusproduktion; i1-i9: Items zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen (in der vorliegenden Studie 27 Items).

Tabelle 6: Modellfit-Werte unterschiedlicher Modelle zur Überprüfung der Dimensionalität musikpraktischer Kompetenzen.

Modell	N	Parameter	Deviance	AIC
A	395	195	20798.47	21188.47
B	395	190	21592.07	21972.07
C	395	192	20883.78	21267.78
D	395	192	21402.40	21786.40
E	395	192	21537.61	21921.61

Ergebnisse

Zusammenhang beider Konstrukte

Um den Zusammenhang zwischen musikpraktischen Kompetenzen und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept zu untersuchen, wurden beide Konstrukte in einem Strukturgleichungsmodell in Zusammenhang gebracht (s. Abb. 2, Anteil fehlender Werte: 10.4%, Schätzung mit FIML). Dabei wurde das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept latent modelliert. Die WLEs der drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen wurden hingegen manifest in das Modell eingefügt. Aufgrund der IRT-Schätzungen der verwendeten WLE-Schätzer können aber auch hier alle Vorteile der latenten Modellierung angenommen werden. Die geclusterte Struktur des Datensatzes wurde mittels einer Clustervariable auf Klassenebene berücksichtigt. Um zu zeigen, dass ein solches Modell die Daten besser beschreibt als ein Modell ohne den Zusammenhang zwischen musikpraktischen Kompetenzen und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept, wurde auch ein solches berechnet (Fixierung der Korrelationen zwischen den Konstrukten auf 0) und mittels Chi-Quadrat-Differenzentest mit dem ersten Modell verglichen. Das Modell mit den Zusammenhängen ($\chi^2 = 61.73$; $df = 32$; $RMSEA = .049$; $CFI = .973$; $TLI = .962$; $SRMR = .034$) beschreibt die Daten signifikant besser ($p < .01$) als das Modell ohne diese Zusammenhänge ($\chi^2 = 101.14$; $df = 35$; $RMSEA = .070$; $CFI = .939$; $TLI = .922$; $SRMR = .119$). Die vollständig standardisierten Pfadkoeffizienten (latente Korrelationen) zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und den Kompetenzdimensionen erreichten dabei die Werte $r = .28$ (Gesang, $S.E. = .058$, $p < .001$), $r = .22$ (Instrumentales Musizieren, $S.E. = .071$, $p = .002$) und $r = .36$ (Rhythmusproduktion, $S.E. = .065$, $p < .001$). Es konnte auf latenter Ebene ein positiver Zusammenhang zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und den drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen empirisch nachgewiesen werden.

Zusätzlich durchgeführte Vergleiche von relevanten Subgruppen mittels Korrelationsdifferenzentests zeigten, dass sich diese latenten Korrelationen in ihrer

Stärke nicht zwischen Instrumentalschülerinnen und -schülern und Schülerinnen und -schülern ohne Instrumentalunterricht unterschieden. Für Jungen und Mädchen fanden sich ebenfalls keine Differenzen bei den Dimensionen *Instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. Die latenten Korrelationen unterschieden sich hingegen signifikant für die Dimension *Gesang* (Jungen: $r = .35$, $n = 196$, Mädchen: $r = .19$, $n = 196$, $p = .04$). Vergleiche zwischen den Altersgruppen konnten aufgrund der Stichprobengröße nicht mit ausreichender Zuverlässigkeit modelliert werden.

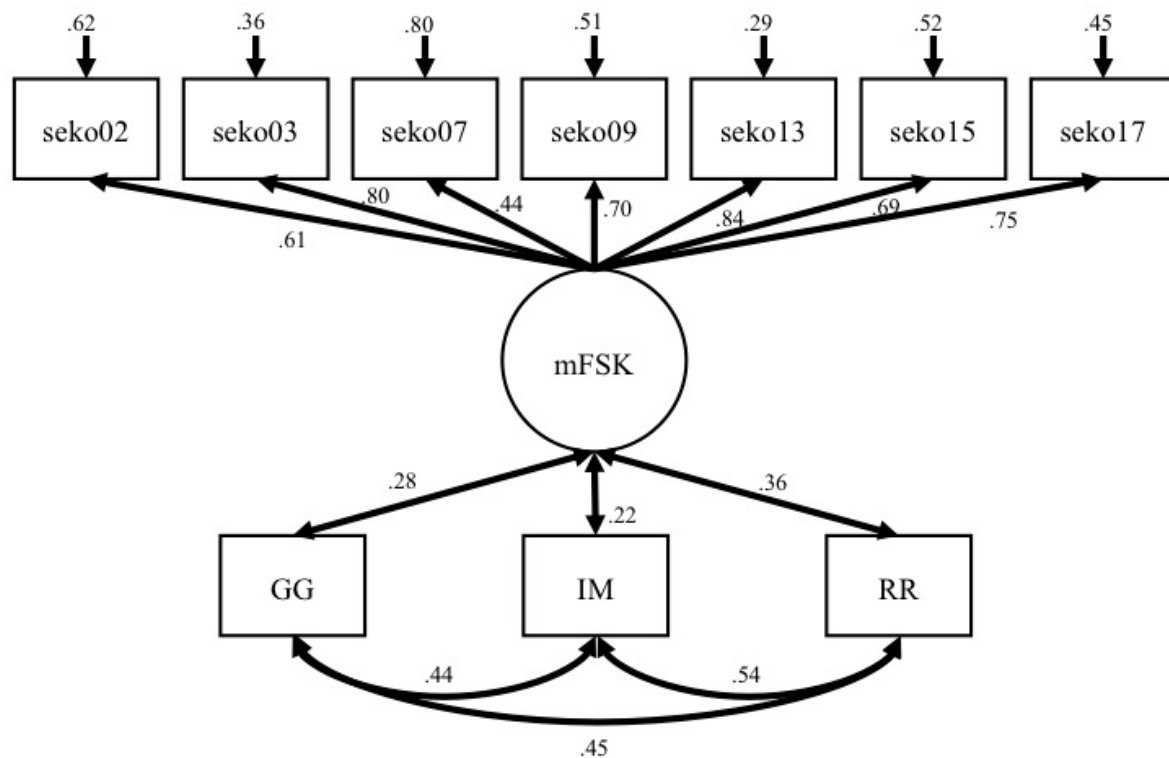


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang musikalischer Kompetenzen und musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept ($\chi^2 = 61.73$; $df = 32$; $RMSEA = .049$; $CFI = .973$; $TLI = .962$; $SRMR = .034$). Abkürzungen: GG: Gesangsdimension; IM: Instrumentales Musizieren; RR: Rhythmusproduktion; mFSK: musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept; seko02-17: Items der konstruierten Selbstkonzeptskala; alle Koeffizienten vollständig stdyx-standardisiert.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang von musikalischen Kompetenzen und dem musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 5–10 untersucht. Hierfür wurde erstens ein bestehendes Testverfahren für musikalische Kompetenzen (Hasselhorn, 2015) für diesen Altersbereich in Zusammenarbeit mit Musiklehrenden adaptiert und damit das für die Klas-

senstufe 9 validierte, dreidimensionale Kompetenzstrukturmodell (Hasselhorn & Lehmann, 2014) für den größeren Altersbereich bestätigt. Zweitens wurden drei Skalen zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts eingesetzt und daraus eine für den Altersbereich und die vorgenommene Auswertung hinreichend messinvariante Skala extrahiert. Diese Skala kann für weitere Untersuchungen in den Klassenstufen 5–10 eingesetzt werden. Unter Verwendung von IRT-Skalierung und Strukturgleichungsmodellierung zeigten sich kleine, positive Zusammenhänge aller drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen mit musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept. Diese Zusammenhänge konnten auch in relevanten Subgruppenanalysen für alle drei Dimensionen bestätigt werden. Dies war unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler ein Instrument erlernen oder nicht und für die Dimensionen *Instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* unabhängig vom Geschlecht. Lediglich zwischen *Gesang* und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept zeigten sich geringfügig stärkere Zusammenhänge bei Jungen als bei Mädchen. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass von Mädchen allgemein erwartet wird, dass sie besser in Musik sind als Jungen und sich aufgrund dieses gesellschaftlich verankerten Stereotyps eher ein entsprechend angepasstes positiveres Selbstkonzept einstellt. Dies gilt in besonderem Maße für das Singen. Dass sich diese Stereotype auch in Kompetenzen niederschlagen, zeigten bereits Hasselhorn und Lehmann (2015). Man kann demnach vermuten, dass Jungen, die eine hohe Kompetenzausprägung in *Gesang* haben, sich dessen auch bewusst sind, weil es nicht dem Stereotyp entspricht. Mädchen, deren Kompetenzausprägung in *Gesang* dagegen geringer ist, könnten sich trotzdem für besser halten, weil sie es als Teil ihrer Geschlechterrolle sehen. Diese vermutlich stereotypenbedingten Unterschiede betreffen allerdings ausschließlich insgesamt kleine Zusammenhänge.

Allgemein betrachtet ist die Lücke zwischen Performanz und Selbstkonzept – gegenüber der Literaturlage in Bezug auf Musik – überraschend groß. Was könnte der Grund sein? Methodisch stellt sich die Frage der Qualität der Messinstrumente. Zunächst wurde darauf geachtet, alle Zusammenhänge latent zu modellieren, was differenziertere Aussagen zulässt. Zur Messung musikpraktischer Kompetenzen nutzen wir ein curricular valides, IRT-skaliertes Messinstrument mit guten Dimensionsreliabilitäten (für weitere Ausführungen dazu vgl. Hasselhorn, 2015). Für die Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts wurde eine bezüglich relevanter Subgruppen hinreichend messinvariante Skala mit guter Reliabilität genutzt, welche sich aus Items bereits publizierter Messinventare zusammensetzt. Es ist davon auszugehen, dass diese Inventare alle das gleiche Konstrukt messen, was aus den hohen Korrelationen in Tabelle 1 geschlossen werden kann. Es ist trotzdem denkbar, dass mit unserer Skala mehrere Teilfacetten abgefragt werden. Darauf könnte zum Beispiel die schlechte Ladung des Items *seko07* („Ich kann gut singen“) hinweisen. Während Fähigkeitsselbstkonzepte „primär auf generalisierte Aussagen zur eigenen musikalischen Begabung oder Musikalität hin angelegt“ sind (Carmichael & Harnischmacher,

2015, S. 180), ist auf einem konkreteren Niveau das Konstrukt *Kompetenzerleben* angesiedelt. Hierbei geht es „nicht darum, ob sich ein Schüler als mehr oder weniger begabt einschätzt, sondern wie er seine Kompetenz in Bezug auf konkrete musikbezogene Praxen erlebt“ (ebd.). Zu diesem Konstrukt besteht beim Item *sek007* demnach eine gewisse inhaltliche Nähe. Da jedoch das Item aus einem validierten Messinventar zum *Fähigkeitsselbstkonzept* stammt und das Fähigkeitsselbstkonzept unserer Ansicht nach den mit Gesang verbundenen sozialen sowie motivationalen und volitionalen Aspekt beinhaltet, entschieden wir uns, das Item in der Skala zu belassen. Darüber hinaus lieferte eine Hauptkomponentenanalyse keine Hinweise auf Mehrdimensionalität. Für die Qualität unserer Skala spricht letztlich, dass die Korrelationen zu den jeweiligen Kompetenzdimensionen in der gleichen Größenordnung liegen, denn das lässt vermuten, dass keine Kompetenzdimension bevorzugt abgefragt wird.

Inhaltlich muss die Frage gestellt werden, ob das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept in Wirkung und Zusammenhang mit Kompetenzen im Bereich Musik überschätzt wird. Diese Frage ist aus unserer Sicht zu verneinen. In anderen Fächern wurden lediglich hohe Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und dem Anwenden leistungsförderlicher Strategien berichtet, welche einen Mediator darstellten. So korrelierte in den PISA-Studien Selbstwirksamkeit in den untersuchten Ländern zwar mindestens zu $r = .45$ mit der Häufigkeit der Anwendung von Kontrollstrategien. Diese waren aber lediglich ein mediiender Faktor für Leistung im Bereich Lesekompetenz. Die Autoren berichteten einen Effekt von $d = .16$ (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2004). Auch die Korrelationen zwischen Fragebogenskalen und Performanz bei Müllensiefen, Gingras, Musil und Stewart (2014) bewegten sich im Bereich von $r = .30$ (minimal $r = .10$, maximal $r = .38$). Die in der vorliegenden Studie gefundenen latenten Korrelationen sind in allen Altersgruppen vorhanden und befinden sich in einer ähnlichen Größenordnung.

Beachtenswert ist auch die hohe Ladung des Items *sek003* („Ich bin musikalisch sehr talentiert.“; vgl. Tab. 2). Dies deutet darauf hin, dass musikalische Fertigkeiten von den Schülern eher als statisches Konstrukt wahrgenommen werden könnten. Ein solches Konstrukt wäre für Schülerinnen und Schüler daher wenig sensitiv gegenüber Veränderungen in der eigenen Kompetenz. Eine Steigerung musikpraktischer Kompetenzen würde unbemerkt bleiben oder durch instabile Attribution relativiert („Ich habe dafür einfach kein Talent; ich hatte nur dieses Mal Glück; das ist ein komischer Test“). Positive Ereignisse würden in diesem Fall nicht zu einer Steigerung des Selbstkonzepts führen.

Ebenso ist theoretisch die Entstehung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts zu hinterfragen. Beginnt man die Überlegungen damit, dass Selbstkonzepte mehr oder weniger direkt aus Erfahrungen mit Kompetenzen erwachsen (*Skill-Development-Ansatz*), gibt es drei denkbare Erklärungen für die kleinen Zusammenhänge.

(1) Das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (mFSK) erwächst per se nicht vorrangig aus direkten Erfahrungen mit musikpraktischen Kompetenzen (MPK). Es wäre beispielsweise denkbar, dass die Bestätigung durch das Umfeld wesentlich stärker auf das mFSK wirkt als direkte Erfahrungen mit Performanz (z. B. *basking in reflected glory*, *big fish little pond* und Gruppenselbstkonzepte; siehe oben). Die vorliegenden Ergebnisse legen für den Bereich Musikpraxis genauere Untersuchungen dazu nahe, welcher Mechanismus genau zur Ausprägung von Selbstkonzepten führt. Es ist zu fragen, was wichtiger ist für die Entwicklung des mFSK: soziale Bestätigung oder direkte Erfahrungen mit Performanz? Als illustratives Beispiel kann man hier eine fiktive Teilnehmende bei Jugend musiziert anführen: Stärkt die Teilnahme ihr mFSK (mehr Kompetenz führt zu besserem mFSK) oder schwächt es ihr mFSK durch das Kennenlernen „noch“ besserer Musizierender (*big fish little pond*)?

(2) Schülerinnen und Schüler haben wenig Gelegenheiten, mFSK aufgrund von MPK aufzubauen, entweder, weil kaum Zeit auf die Musikpraxis verwendet wird und Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzzuwachs im Sinne eines Kompetenzerlebens (vgl. u. A. Carmichael & Harnischmacher, 2015) nicht ausreichend erfahren oder weil auf Schülerseite keine ausreichende diagnostische Kompetenz vorhanden ist, um eigene Leistungen einordnen zu können. Letztlich resultiert dies in einem Mangel an Feedback zur eigenen Leistung, weshalb stattdessen das mFSK anhand beliebiger Hinweisreize konstruiert wird. Letztlich hieße dies, dass die Auswirkung von Kompetenzausprägungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept durch diagnostische Kompetenzen und/oder durch die Selbsteinschätzung musikpraktischer Fertigkeiten mediiert würde.

(3) Die Relevanz von MPK für das eigene mFSK tritt in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zurück hinter andere Inhalte schulischen Musikunterrichts oder biografischer Einzelereignisse. Leistungen in anderen Bereichen des Musikunterrichts oder gar die Zeugnisnote könnte somit wesentlich prädiktiver sein für die Ausprägung des mFSK.

In Anbetracht der kleinen Zusammenhänge könnte nun der Schluss naheliegen, Pädagogen müssten die Stärkung des Selbstkonzepts nicht mehr explizit im Blick haben. Aus Sicht der Autoren ist jedoch das Gegenteil der Fall. Der kleine Zusammenhang signalisiert vor allem, dass Selbstkonzepte nicht automatisch durch inhaltlichen und technischen Lernfortschritt gestärkt werden. Das Selbstkonzept ist nicht nur im Zusammenhang mit Leistungsverhalten von Bedeutung, sondern auch ein Faktor, der kulturelle Teilhabe begünstigt oder behindert (Kröner, 2013). Auch hierfür lohnt sich eine Stärkung des mFSK, weshalb diese explizit betrieben werden sollte.

Schlussendlich zeigen diese Überlegungen, dass der Nachweis eines gemeinsamen Auftretens beider Konstrukte – musikpraktische Kompetenzen und musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept – nur der erste Schritt ist. Es ist nun zu klären, was die genauen Mechanismen bei der Herausbildung von mFSK sind und welche (kausale) Richtung die Zusammenhänge haben. Qualitative Untersu-

chungen zur Entstehung des mFSK können hierzu sicher einen entscheidenden Beitrag leisten. Um die Verzahnung und vor allem die Entwicklung von MPK und mFSK genauer zu verstehen und etwaige Kausalzusammenhänge identifizieren und genauer beschreiben zu können, ist eine Längsschnittstudie zu den beiden Konstrukten erforderlich.

Literatur

- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103, 970–981.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (Hrsg.) (2004). *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von Pisa 2000*. Paris: OECD.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Busch, T. (2013). „Was glaubst Du, kannst Du in Musik?“ *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.
- Carmichael, M & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modelling*, 14, 464–504.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–220). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring „musical self-concept“ throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 27(3), 167–179.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal of Education Research Online*, 3, 94–118.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124–136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653.

- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 197–207). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & McElvany, N. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Prädiktoren für schulrelevante musikpädagogischer Kompetenzen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 186–205). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2008). Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In Bäßler, H. & Nimczik, O. (Hrsg.), *Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006* (S. 335–351). Mainz: Schott.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Keiper, S., Sandene, B. A., Persky, H. R. & Kuang, M. (2009). *The Nation's Report Card: Arts 2008 – Music & Visual Arts. National Assessment of Educational Progress at Grade 8*. National Center for Education Statistics.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). Münster: LIT.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkulturelle Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 233–256.
- Kröner, S., Schwanzer, A. D. & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten der musikalischen Praxis während der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 224–238.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.

- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 11–127.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163.
- Morin, A. J., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W. & Wen, Z. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915–934.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik*, 3–33.
- Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–31.
- Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (1997). *The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress*. ED Pubs.
- Pfeiffer, W. (2007a). Das musikalische Selbstkonzept – Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 40–44.
- Pfeiffer, W. (2007b). Das musikalische Selbstkonzept – eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Diskussion Musikpädagogik* (S. 239–253). Essen: Die blaue Eule.
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In I. Malmberg & A. Vugt (Hrsg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftsmanship* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 211–278). Münster: Waxmann.
- Schaal, N. K., Bauer, A.-K. R. & Müllensiefen, D. (2014). Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung Musikalischer Erfahrungheit anhand einer deutschen Stichprobe. *Musicae Scientiae*, 18(4), 423–447.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis*. München: Allitera.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of musical identities* (S. 267–287). New York: Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2018). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 253–259). Münster: Waxmann.
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 71–94). München: Allitera.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rachen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, A., Kopiez, R. & Platz, F. (2012). Der Status Quo der musiktheoretischen Zulassungsprüfung an Musikhochschulen: Eine testtheoretische Analyse. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 3(2).

Florian Lill
Hochschule für Musik Würzburg

Johannes Hasselhorn
Musikhochschule Lübeck

Andreas C. Lehmann
Hochschule für Musik Würzburg